

Berg, Margit; Werner, Birgit

PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 74-82*



Quellenangabe/ Reference:

Berg, Margit; Werner, Birgit: PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 74-82* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118685 - DOI: 10.25656/01:11868

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118685>

<https://doi.org/10.25656/01:11868>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA® Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen

1 Fragestellung und Studiendesign

Sprache ist das wichtigste Kommunikations- und Interaktionsmittel der Menschen. Im Unterricht ist sie sowohl Lehrgegenstand als auch Medium und daher von großer Bedeutung für den Lernerfolg. Entsprechend hoch sind die Auswirkungen von Einschränkungen des Sprachverständnisses auf die Entwicklung von Kindern. Im Alltag sind Einschränkungen im Sprachverständnis häufig eher unauffällig. Unerkannt und bei ausbleibender spezifischer Förderung stellen sie jedoch ein hohes Entwicklungsrisiko dar und sind oftmals mit Sekundärproblemen in der emotionalen, psychosozialen und schulisch-beruflichen Entwicklung verbunden. So können aus Einschränkungen des Sprachverständnisses erhebliche Nachteile entstehen, die sich nicht auf den schulischen Bereich beschränken, sondern sich darüber hinaus langfristig gravierend im außer- und nachschulischen Bereich, vor allem im Kontext der beruflichen Ausbildung und –eingliederung, auswirken und die soziale Teilhabe erschweren.

Zusammen mit Studierenden der sonderpädagogischen Fachrichtungen Sprachbehindertenpädagogik / Pädagogik der Lernförderung wurden im Frühjahr 2013 insgesamt 125 Schüler¹ aus den drei Schulformen Grund-, Sprachheil- und Förderschule untersucht². Terminologisch ist darauf hinzuweisen, dass im Folgenden –im Sinne des baden-württembergischen Sprachgebrauchs– mit „Förderschulen“ ausschließlich Förderschulen im Schwerpunkt Lernen gemeint sind.

Zusätzlich wurde in allen drei Schulformen zwischen mono- und bilingualen Kindern unterschieden und bei der Gruppenzusammensetzung angestrebt, in jeder Schulform jeweils zur Hälfte monolinguale und zur Hälfte bilinguale Probanden einzubeziehen. Anzumerken ist, dass innerhalb der Gruppe bilingualer Schüler insgesamt 23 verschiedene Herkunfts- bzw. Erstsprachen ermittelt worden sind. Diese gruppenspezifische Heterogenität muss aus forschungsmethodischen Gründen vernachlässigt werden.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei der Bezeichnung „Schüler“, die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist hierbei eingeschlossen

² Die Daten stammen aus unveröffentlichten Wissenschaftlichen Hausarbeiten im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Sonderpädagogik. Den Autorinnen Sarah Bayha, Dajana Benz, Mareike Egeler, Saskia Heinrich, Anna Müller und Katrin Wellmann sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

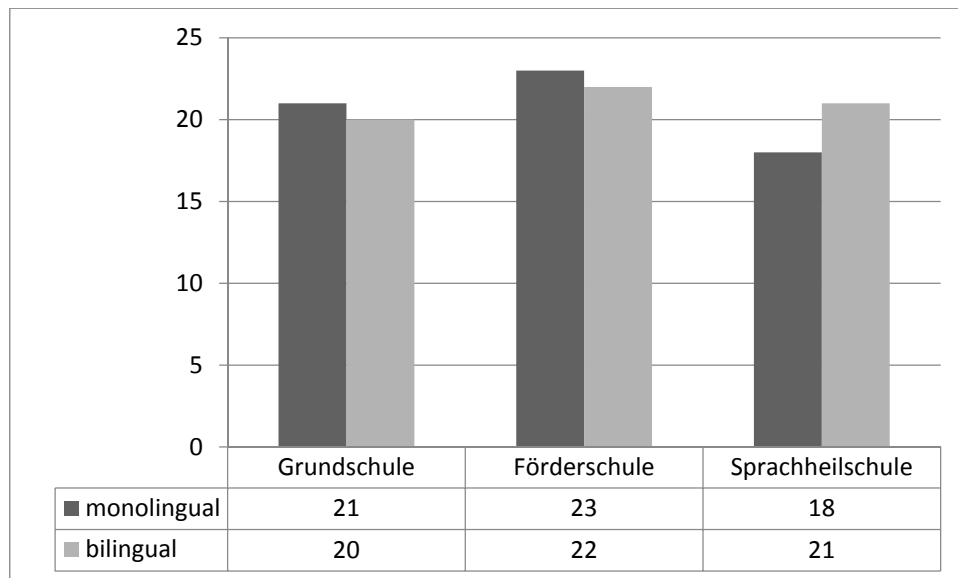


Abb. 1: Verteilung der Probanden nach Schulart und Spracherwerbsmodus

Die Studie - angelegt als vergleichende Studie zwischen Grund-, Förder- und Schülern der Sprachbehindertenschule in Klasse 3 und 4 - erhebt verschiedene Komponenten des Sprachverständnisses. Vergleichende Studien (hier ein 3- bzw. 6 Gruppen-Design) geben einerseits Hinweise auf zielgruppenspezifische Charakteristika, andererseits lassen sich auf der Grundlage dieser Ergebnisse individuelle Fördermaßnahmen generieren.

Im Mittelpunkt der Studie steht das Sprachverständnis im engeren Sinne, das in engem Zusammenhang mit dem schulischen Lernerfolg steht und das Verstehen von Sprache anhand des Dekodierens lexikalischer Einheiten, sowie syntaktischer und morphologischer Strukturen, umfasst (Amorosa, H. & Noterdaeme, M., 2003). Dieses wird in der Studie mit folgenden Verfahren erfasst:

- rezeptiver Wortschatz: Wortschatz- und Wortfindungstest (Rezeptiver Subtest aus dem WWT, Glück 2011)
- Satzverstehen: Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D, Fox 2013, 6. Aufl.)
- Textverstehen: Sprachentwicklungstest (Subtest Textverständnis aus SET 5-10, Petermann 2012, 2. Aufl.)

Zusätzlich werden als Basiskompetenzen des Sprachverstehens im Bereich der Sprachverarbeitung und –speicherung die Lautdifferenzierung und das phonologische Arbeitsgedächtnis wie folgt erhoben:

- Lautdifferenzierung: Heidelberger Lautdifferenzierungstest (H-LAD, Brunner, Dierks & Seibert 1998)
- Phonologisches Arbeitsgedächtnis: Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder (Subtest Zahlennachsprechen aus HAWIK, Wechsler; deutsche Fassung von Petermann & Petermann 2010)

2 Ergebnisse

2.1 Deskriptive Statistik und Gruppenvergleiche

2.1.1 Vergleich der Schularten

Sowohl für den Faktor Schulform als auch für den Faktor des Spracherwerbs (mono- versus bilingual) lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen beschreiben. Die Grundschüler erreichten in den Tests zur Lautdifferenzierung (H-LAD), zum phonologischen Arbeitsgedächtnis (ZNS) und zum Grammatikverständnis (TROG-D) durchschnittliche Mittelwerte und lagen im Textverständnis (SET) sogar knapp im überdurchschnittlichen Bereich. Die Sprachheilschüler zeigen erwartungsgemäß niedrigere Ergebnisse, die im H-LAD und TROG-D im unterdurchschnittlichen Bereich liegen, im ZNS und SET-Textverständnis allerdings durchschnittlich sind. Die Förderschüler hingegen erbrachten zusätzlich auch im Textverständnis (SET) und im phonologischen Arbeitsgedächtnis (ZNS) unterdurchschnittliche Werte und waren in diesen beiden Teilbereichen auch den Sprachheilschülern signifikant unterlegen.

Tab. 1: Mittelwertvergleich nach Schulformen

Schulart		HLAD gesamt T-Wert	ZNS Skalen- wert	WWT rez. Rohwert	TROG-D T-Wert	SET-Text T-Wert
Grundschule	Mittelwert	50,07	11,78	85,07	45,05	61,10
Förderschule	Mittelwert	33,42	6,36	77,38	33,40	40,40
Sprachheilschule	Mittelwert	37,97	7,74	81,24	34,95	50,63

Auch bei einem Gruppenvergleich, der nur die monolingualen Schüler einbezieht, erzielen die Grundschüler in allen Bereichen bessere Ergebnisse als die Sprachheil und die Förderschüler. Die festgestellten Unterschiede lassen sich also nicht durch den Faktor „Mehrsprachigkeit“ erklären.

Damit erweisen sich sowohl das Sprachverständnis als auch dessen Basiskompetenzen in der Sprachverarbeitung als differenzierende Merkmale zwischen Sonder- und Grundschülern.

2.1.2 Vergleich mono- und bilingualer Schüler

Ein Vergleich der mono- und bilingualen Schüler zeigt, dass die monolinguale Gruppe signifikant bessere Verständnisleistungen auf Wort-, Satz- und Textebene erbringt als die bilinguale Teilgruppe (WWT und TROG-D: $p < .01$; SET-Text: $p < .05$). Anders verhält es sich hingegen bei den Basiskompetenzen: diese unterscheiden sich in beiden Gruppen nicht signifikant. Die niedrigeren Werte der bilingualen Probanden im Sprachverstehen sind daher offensichtlich nicht auf Einschränkungen basaler Fähigkeiten in der Sprachverarbeitung zurückzuführen.

In den unterschiedlichen Schulformen zeigt sich ein noch differenzierteres Bild: In der Grundschule unterscheiden sich die mono- und bilingualen Schüler ausschließlich im rezeptiven Wortschatz zugunsten der monolingualen Probanden ($p < .01$) und damit in

dem Bereich des Sprachverständnisses, der am stärksten durch den konkret erfahrenen sprachlichen Input beeinflusst ist. In der Förderschule liegt hingegen zusätzlich zum schlechteren Abschneiden der bilingualen Teilnehmer im rezeptiven Wortschatz auch das Ergebnis im Grammatikverständnis (TROG-D) signifikant unter dem Mittelwert der monolingualen Teilnehmer (jeweils $p < .01$). Bei den Sprachheilschülern ist der Unterschied noch breiter beobachtbar und umfasst das Wort-, Satz- und Textverständnis, wobei jeweils die monolingualen Schüler die besseren Leistungen erbringen.

Aus den niedrigeren Ergebnissen der bilingualen Schüler darf jedoch keinesfalls auf das Vorliegen einer rezeptiven Sprachstörung geschlossen werden. Für die Klärung, ob die beobachteten Verständniseinschränkungen in der Zweitsprache Deutsch sich im Einzelfall auf die bilingualen Spracherwerbsbedingungen oder aber tatsächlich auf das Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung zurückführen lassen, wären weiterführende Abklärungen erforderlich, die unter anderem auch die Entwicklung der Erstsprache umfassen müssten. Unabhängig vom Hintergrund der niedrigeren Sprachverständnisleistung zeigt sich jedoch, dass besonders bilinguale Schüler Unterstützung in ihrem Sprachverständnis benötigen. Wie die vorliegenden Befunde zeigen, kann diesem Bedarf offenbar noch nicht ausreichend durch kurzfristige Förderangebote im Vorschulalter entsprochen werden, sondern erfordert langfristige spezifische Sprachfördermaßnahmen.

3 Zusammenhänge zwischen Sprachverständnisleistungen und Basiskompetenzen bei mono- und bilingualen Schülern

Bei den monolingualen Schülern finden sich mittlere bis hohe Korrelationen nach Pearson ($p < .01$) zwischen den Sprachverständnisleistungen auf Wort-, Satz- und Textebene. Darüber hinaus bestehen mittlere bis hohe Korrelationen der Verständniseigenschaften auf allen drei überprüften linguistischen Ebenen mit den Basiskompetenzen.

Tab. 2: Korrelationen (nach Pearson) zwischen Sprachverständnisleistungen und Basiskompetenzen bei monolingualen Schülern (n = 62)

	HLAD gesamt T-Wert	ZNS Skalenwert	WWT Rohwert	TROG-D T-Wert	SETText T-Wert
HLAD gesamt T-Wert	1	,558**	,558**	,697**	,477**
ZNS Skalenwert	,558**	1	,412**	,487**	,451**
WWT Rohwert	,558**	,412**	1	,656**	,541**
TROG-D T-Wert	,697**	,487**	,656**	1	,528**
SETText T-Wert	,477**	,451**	,541**	,528**	1

**Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

Bei den bilingualen Schülern ergibt sich hingegen ein anderes Bild: hier bestätigt sich die mittlere bis hohe Korrelation zwischen dem Wort- und dem Satzverständnis sowie

dem Satz- und Textverständnis, jedoch nicht zwischen Wort- und Textverständnis. Das phonologische Arbeitsgedächtnis steht bei den bilingualen Schülern jedoch innerhalb der Sprachverständnisseleistungen nur mit dem Satz- und Textverständnis signifikant positiv im Zusammenhang, jedoch in geringerem Maße als bei den monolingualen Schülern. Auch der Zusammenhang der zwischen den Werten der Lautdifferenzierungsfähigkeit und den Maßen des Sprachverständnisses ist wesentlich geringer als bei den monolingualen Schülern.

Tab. 3: Korrelationen (nach Pearson) zwischen Sprachverständnisseleistungen und Basiskompetenzen bei bilingualen Schülern (n = 63)

	HLAD gesamt T-Wert	ZNS Skalenwert	WWT Rohwert	TROG-D T-Wert	SETText T-Wert
HLAD gesamt T-Wert	1	,223	,256*	,393**	,326**
ZNS Skalenwert	,223	1	-,446**	,307*	,398**
WWT Rohwert	,256*	-,446**	1	,332**	,183
TROG-D T-Wert	,393**	,307*	,332**	1	,450**
SETText T-Wert	,326**	,398**	,183	,450**	1

* Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

** Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

4 Ausgewählte qualitative Befunde: Wortschatzanalyse bei Förderschülern

Aus der Vielzahl möglicher qualitativer Aussagen werden hier exemplarisch die Befunde zur Wortschatzanalyse bei Förderschülern skizziert.

Die Ergebnisse monolingualer und bilingualer Förderschüler unterscheiden sich bezüglich des rezeptiven Wortschatzes signifikant von denen der Grundschüler und liegen tendenziell auch unter den Werten der Sprachheilschüler. Zudem verfügen bilingualen Förderschüler über einen signifikant niedrigeren Wortschatz als ihre monolingualen Mitschüler. Dies begründet die Aussage, dass die Förderschüler - unabhängig von ihrer Erst- bzw. Herkunftssprache - über einen deutlich eingeschränkten rezeptiven Wortschatz verfügen.

Der eingesetzte rezeptive Subtest des WWT ist als Bildwahlverfahren aufgebaut: Die Probanden zeigen jeweils aus einer Auswahl von vier Bildern das jeweilige Bild, das zum vorgeschprochenen Wort passt. Die jeweils drei anderen angebotenen Bilder stellen semantische, phonologische und nicht-relationierte Ablenker dar. Ein differenzierter Blick auf die Ergebnisse der Förderschüler zeigt, dass diese hauptsächlich semantisch und phonologisch relationierte Ablenker wählen wenn ihnen ein Wort nicht bekannt ist. Der Anteil nicht-relationierter Ablenker ist eher gering und bestätigt, dass die Schwierigkeiten bei Förderschülern vorrangig im phonologischen und semantischen Bereich liegen. Viele Wörter sind ihnen demnach nicht gänzlich unbekannt,

aber semantisch und phonologisch nicht hinreichend ausdifferenziert, um einem gesicherten Verständnis zur Verfügung zu stehen.

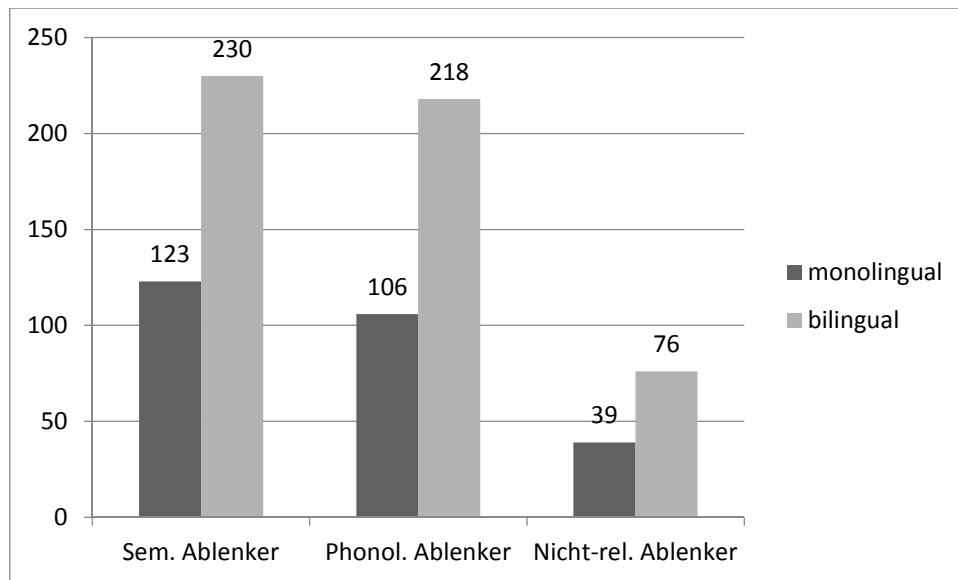


Abb. 2: Anzahl und Arten der gewählten Ablenker bei mono- und bilingualen Förderschülern (WWT-rezeptiv)

Der prozentuale Anteil bekannter Wörter ist innerhalb der verschiedenen überprüften Wortarten bei monolingualen Förderschülern höher als bei bilingualen. Dies sei exemplarisch anhand der Wortart Nomen illustriert.

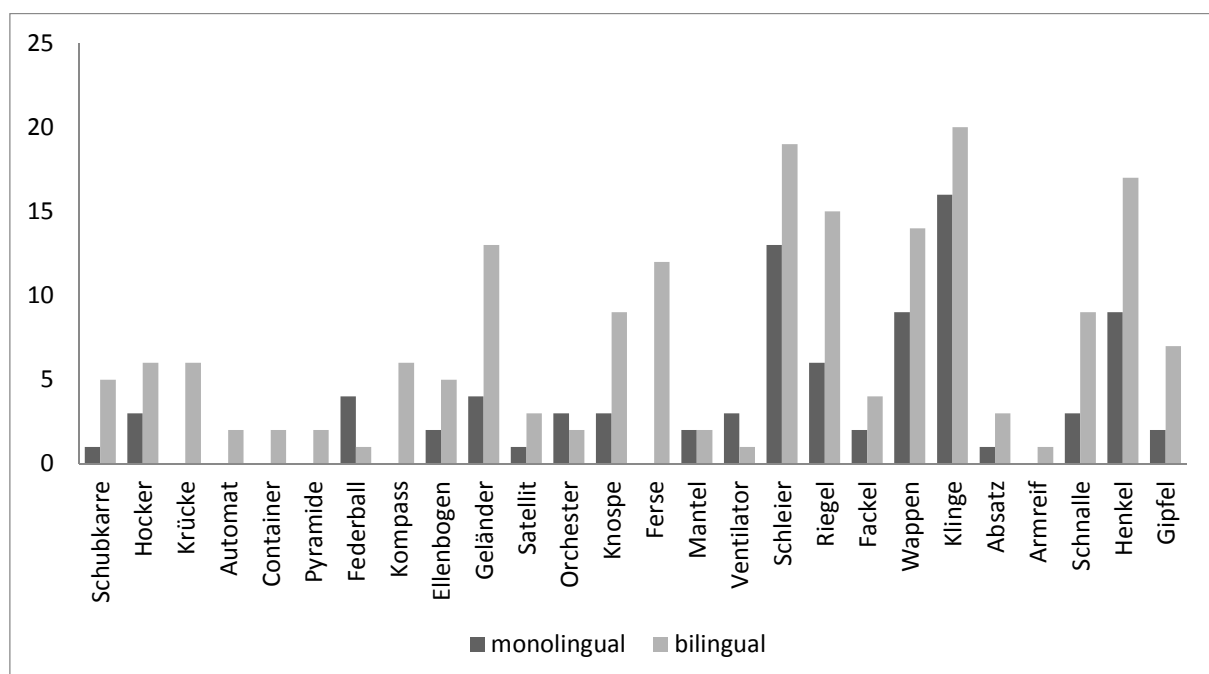


Abb.3: Anzahl der unbekannten (nicht-gewussten) Nomen (WWT rezeptiv)

Bei der weiteren qualitativen Auswertung wurden die Wörter ermittelt, die von ca. 50 % von mono- und bilingualen Schülern nicht gewusst wurden. Mehr als die Hälfte

der bilingualen Schüler verstand die folgenden Wörter nicht: Geländer, Ferse, Schleier, Riegel, Wappen, Klinge und Henkel. Bei den monolingualen Schülern ist dies lediglich bei den Wörtern Schleier und Klinge festzustellen.

Insgesamt lässt sich anhand der qualitativen Analyse feststellen, dass die bilingualen Schüler in allen vier überprüften Wortklassen (Nomen, Verben, Adjektive/Adverbien und kategoriale Nomen) deutlich größere Schwierigkeiten haben als monolinguale Schüler. Ein entsprechendes Bild ergibt sich auch bei der Analyse unter thematischen Aspekten des Wortschatzes: untersucht wurde, welche Items in welchen Themengebieten die Förderschüler nicht korrekt lösten. Mit Ausnahme des Themenfeldes "Charakter" verfügten die bilingualen Förderschüler in allen überprüften Themenbereichen über einen geringeren Wortschatz als die monolingualen Förderschüler. Die Differenzen zwischen den beiden Gruppen fallen allerdings in den einzelnen Themenbereichen unterschiedlich stark aus.

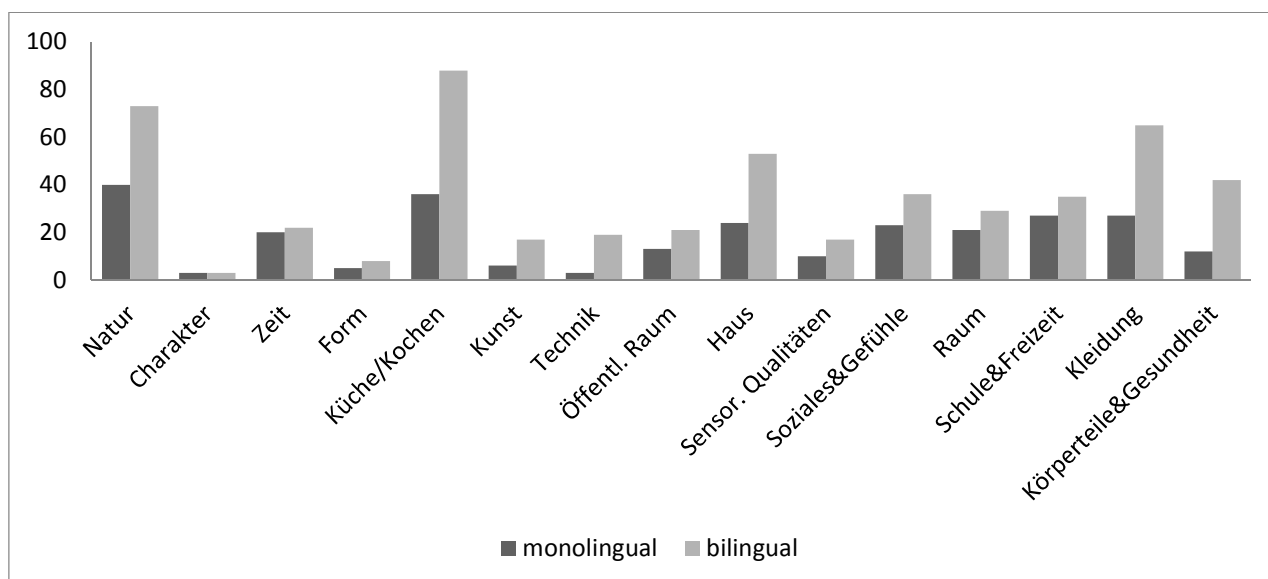


Abb. 4: Anzahl der unbekannten (nicht-gewussten) Items in spezifischen Themenfeldern (WWT rezeptiv)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der rezeptive Wortschatz monolingualer Förderschüler im Vergleich zu bilingualen Förderschülern signifikant besser ist, jedoch im Vergleich zu den Ergebnissen der Schüler in anderen Schulformen wiederum deutlich geringer. Wortschatzarmut erweist sich demnach als ein Charakteristikum für Schüler an Förderschulen.

In weiteren Studien u.a. mit größeren repräsentativen Stichproben wären nachfolgend Einflussfaktoren wie die sprachlichen Anregungen, die Qualität des sprachlichen Inputs, aber auch Faktoren wie ethnisch-religiöse Kulturen, sozial-räumliche Gegebenheiten, Familienstruktur und Lebenshintergrund zu berücksichtigen.

5 Schlussfolgerung

Einschränkungen des Sprachverständnisses können sich hinderlich auf den Bildungserfolg und die soziale Teilhabe auswirken. Sie stellen – wenn auch aus unterschiedlichen Gründen – sowohl bei Förder- und Sprachheilschülern als auch bei bilingual aufwachsenden Kindern Entwicklungsrisiken dar. Während der entsprechende Förderbedarf bei Förder- und Sprachheilschülern zumeist in Zusammenhang mit der Sprachverarbeitung steht, die entsprechend in die Förderung einbezogen werden muss, lässt sich ein entsprechender Zusammenhang mit den Sprachverständnisseleistungen der bilingualen Schüler als Gesamtgruppe nur teilweise und in deutlich geringerem Maße nachweisen. Eine breit angelegte Sprachförderung, die den individuellen Hintergrund und die spezifische Ausprägung von Einschränkungen im Sprachverständnis nicht berücksichtigt, greift zu kurz. Folglich sind Förderangebote zielgruppenspezifisch differenziert anzulegen.

Fazit für die Praxis

Für die Schüler mit Einschränkungen des Sprachverständnisses in allen untersuchten Teilgruppen wird empfohlen, sprachstrukturierende und sprachverständniserleichternde Veränderungen der Lehrersprache vorzunehmen. Derartige Hilfen sind zum Beispiel gekennzeichnet durch korrekte Sätze mit reduzierter Komplexität, eine deutliche Aussprache, die Vermeidung von Aufforderungsketten, die Nutzung außersprachlicher Sinnstützen (Visualisierung, Mimik und Gestik) und parasprachliche Hinweisreize (Tonhöhe, Akzentsetzung). Für die Probandengruppen der Förderschüler sowie der bilingualen Schüler stellt nicht nur die sprachliche, sondern auch die soziale und kulturelle Diversität eine didaktische Herausforderung dar. Es ist zu sichern, dass der spezifische sprachlich-kulturelle Zugang zur Begrifflichkeit als individuelle Lernvoraussetzung berücksichtigt und einbezogen wird. Eine derartige kultur- und milieusensible Förderung des Sprachverständnisses bedarf einer anregenden und alltagsintegrierten Sprachförderung zur Erweiterung und Modifizierung des je kultur- bzw. herkunftsbedingten Wortschatzes. Dabei sind ein handlungsbegleitendes Sprechen und die Einbettung neuer Wörter und sprachlicher Strukturen in konkreten Situationen hilfreich. Somit gilt es, das gesamte Unterrichtsgeschehen sprachanregend und -förderlich zu gestalten und dabei eine Wortschatzarbeit zu integrieren, in der durch die Auseinandersetzung mit Sach-, Bildsituationen bzw. Materialien neue Begriffe erarbeitet und semantisch erläutert werden.

Bei sprachentwicklungsgestörten Kindern kann hingegen nicht davon ausgegangen werden, dass ein reichhaltiges alltagsintegriertes Sprachangebot sich bereits als hinreichend zur Überwindung von Sprachverständnisproblemen erweist, da dieses auf Grund der Sprachverarbeitungsprobleme nur unzureichend genutzt werden kann. Der Zusammenhang zwischen Lautdifferenzierung, phonologischem Arbeitsgedächtnis und Sprachverständnis ist daher in besonderem Maße zu berücksichtigen. So stellt bei sprachentwicklungsgestörten Kindern eine alltags- und unterrichtsintegrierte

Sprachförderung im oben beschriebenen Sinne selbstverständlich eine unverzichtbare sprachheilpädagogische Maßnahme dar, die jedoch durch spezifische sprachtherapeutische Interventionen zu unterstützen ist. Insbesondere gilt es, den Erwerb neuer Wörter bis auf die phonologische Elaboration auszudehnen, so dass die Kinder eine möglichst genaue Speicherung der Wortform im mentalen Lexikon vornehmen können.

Literatur

Amorosa, H.; Noterdaeme, M. (2003): Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. Göttingen: Hogrefe.

Weiterführende Literatur

Berg, M. (2010): „Vulkane kenn´ ich!“ – Sprachverständnis von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In: Frontzek, G. (Hrsg.): Zur Sprache bringen – Disziplinen im Dialog. Dortmund: dgs, 283-288.

Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen - Störungen - Diagnostik. München: Reinhardt(2. Auflage).

Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2012): Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier. Urban & Fischer.